

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

Aplicaciones de la biolinguística a la enseñanza de L2

著者	Sanz Montserrat
journal or publication title	Journal of foreign studies
volume	64
number	5
page range	19-32
year	2014-03-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1085/00001675/

Aplicaciones de la biolingüística a la enseñanza de L2

Montserrat Sanz

Este pequeño artículo está dedicado con todo cariño y respeto a mi querido colega y amigo, el Prof. Masami Miyamoto. He tenido el privilegio de estar rodeada de los mejores colegas desde mi llegada al Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Entre ellos ocupa un lugar destacado el Prof. Miyamoto, por su constante apoyo, su amistad y sobre todo, su gran sentido del humor. Siempre me impresionó su dominio de mi lengua y su capacidad para crear con ella todo tipo de juegos de palabras y comentarios humorísticos que revelaban su gran inteligencia.

1. Hacia una biolingüística aplicada

La biolingüística es un enfoque de estudio de la estructura de las lenguas humanas que asume que el lenguaje es un órgano del cerebro y que por tanto es necesario explicar la gramática con referencia a las propiedades universales de ese órgano (Jenkins 2000, Mendivil Giró 2006, Boeckx y Grohmann 2007). Aunque el enfoque arranca de mitad del siglo XX, fue en 1974 cuando por primera vez se dedicó una conferencia, organizada por Massimo Piatelli-Palmarini, al campo de la Biolingüística (Berwick y Chomsky 2011). Este enfoque, inicialmente más conocido como generativismo, ha ido evolucionando a lo largo de las décadas hasta un refinamiento de sus premisas clave y hacia una abstracción de los elementos que se utilizan en sus postulados. Así, hoy tenemos como programa de trabajo el Minimismo, que trata de contestar a la pregunta: ¿cómo de perfecto es el lenguaje humano para responder a los requisitos impuestos por la arquitectura cognitiva en la que se asienta? (Chomsky 1995, 2005). En otras palabras: cualquier propiedad que manifiesten las lenguas humanas debe ser motivada por una razón de buen diseño con respecto al cerebro y a la mente que acogen al lenguaje. No hay imperfecciones, no hay caprichos: las lenguas deberían ser perfectas para cumplir con los requisitos del entorno que las ha desarrollado, la mente humana. Cualquier complicación que muestren se deberá a esos requisitos.

En la mente se alojan el sistema cognitivo (o conceptual)-intensional (intensio-

nal con “s”, no confundir con “intencional”)¹ y el sistema articulatorio-motor que permite traducir las construcciones en oraciones audibles. Estos dos sistemas imponen condiciones y restricciones al lenguaje humano y son responsables por tanto de las propiedades formales que muestran las lenguas. Un análisis riguroso de los datos de las diferentes lenguas nos ayuda a descubrir esas propiedades y por tanto nos permite vislumbrar la verdadera naturaleza del conocimiento que posee un hablante. Se puede decir que este enfoque constituye lo más abstracto de los estudios sobre el lenguaje, pues trasciende las palabras y las construcciones para buscar lo que se esconde detrás. Existen otras disciplinas y escuelas de pensamiento que estudian las lenguas humanas, pero casi ninguna recurre a postulados más abstractos que estos.

En contraste, en el otro extremo del espectro de lo que se puede hacer con las lenguas, encontramos lo más concreto: la enseñanza de una L2. Si hay algo tangible que se pueda hacer con una lengua es enseñarla en un aula. ¿Es posible unir los dos extremos del espectro—la lingüística más teórica del mercado y la práctica en un aula—con algo de coherencia, para conseguir mejores resultados en ambos? En este ensayo propongo que, al menos en lo que concierne a los beneficios que obtendría el campo de la enseñanza, sí. La unión de ambos extremos es lo que podríamos llamar “Biolingüística Aplicada” (Sanz y Labruyère 2013, ver Figura 1 más abajo). En otras palabras, la propuesta es utilizar los conocimientos derivados de un enfoque biolingüístico del lenguaje humano para encontrar los procedimientos más eficaces que lleven a los estudiantes de una L2 a obtener mejores resultados más rápido. El motivo es, como decía más arriba, que este enfoque biolingüístico nos permite describir el verdadero contenido del conocimiento lingüístico de un hablante, con más exactitud que la información que nos proporcionan las palabras y las oraciones (lo visible del lenguaje). Estas últimas no son sino una mera expresión final de la confluencia de todos los rasgos y mecanismos de la gramática. Si logramos entender en qué consiste verdaderamente el sistema que nos permite generar infinitas oraciones a partir de elementos finitos, estaremos en condiciones de guiar al estudiante de lenguas hacia él de una forma más directa.

1 El término intensión proviene de la Lógica formal. Se refiere a la connotación o significado de un término, a la definición que especifica sus propiedades. Se opone al término “extensión”, que se refiere al uso que se hace de ese término para designar a un referente en concreto. La intensión del término “perro”, por ejemplo, incluiría las propiedades necesarias y suficientes que debe tener una entidad para ser un perro, mientras que el término puede designar por extensión a un individuo en particular. En la explicación que estamos realizando aquí sobre las interfases con las que interactúa el lenguaje humano según el programa minimista, el sistema conceptual-intensional contiene los conceptos que posee una persona.

La cuestión es: ¿podemos tornar el conocimiento abstracto que proporcionan los lingüistas en actividades concretas en el aula que lleven a una adquisición eficaz? La respuesta, aunque a muchos pueda resultarles inimaginable, es un rotundo sí. Las herramientas teóricas con las que contamos en este momento histórico nos lo permiten. Pero no es una tarea sencilla ni obvia. Requiere apertura de mente, imaginación y una comprensión suficiente de los descubrimientos de la biolingüística y otras ciencias relacionadas con ella, como la psicolingüística. Estamos muy lejos de poder demostrar la eficacia de un enfoque basado en las ciencias del lenguaje, pero nos parece que sin duda ha llegado el momento de intentar diseñar materiales de enseñanza que estén iluminados por los avances en estas ciencias (Sanz e Igoa, 2012), y comenzar a probar el impacto que pueden tener en el proceso de aprendizaje.

En las últimas décadas, puentes más cortos se han tendido entre teoría y práctica en el campo de la lingüística aplicada y de SLA (Second Language Acquisition, ver Larsen-Freeman y Long 1991, Gass y Selinker 2001, Saville-Troike 2006, para entender mejor este campo). Estos últimos se han materializado en propuestas como las de Krashen (1982, 1997, 2003, en prensa), Processability Theory y Multidimensional Model (Pienemann 1998), Input Processing Instruction (VanPatten 1996, 2003, 2004b), etc. Estos puentes resultan de la máxima utilidad, pues enlazan descubrimientos sobre el procesamiento de las lenguas con actividades sobre construcciones concretas para favorecer un desarrollo correcto de las equivalencias entre la sintaxis y la semántica. El puente que proponemos aquí es complementario con estos y asume que se puede ir todavía más allá, a un plano más abstracto, para plantearse en qué consisten los grandes sistemas de las lenguas humanas y cómo podemos lograr un acceso más rápido a ellos.

En mi opinión, seguir haciendo caso omiso de los descubrimientos de las ciencias del lenguaje y en especial de la lingüística, lleva a la pedagogía por caminos indirectos e incluso erróneos, que paga el estudiante con tiempo, energía y frustración (Sanz 2010, 2013, Sanz e Igoa 2012). Creo que el campo del lenguaje está preparado para el área interdisciplinar de la Biolingüística Aplicada, cuyos practicantes se dedicarían a examinar qué partes de la vasta literatura en las ciencias del lenguaje son traducibles a ejercicios prácticos y a diseño de materiales para la clase de L2. La Figura 1 ilustra el camino desde la biolingüística a la enseñanza, con la ayuda de otros campos de estudio que han resultado muy fructíferos en las últimas décadas.

Como se puede observar en el diagrama, son muchos los campos de estudio relevantes para la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, en nuestra propues-

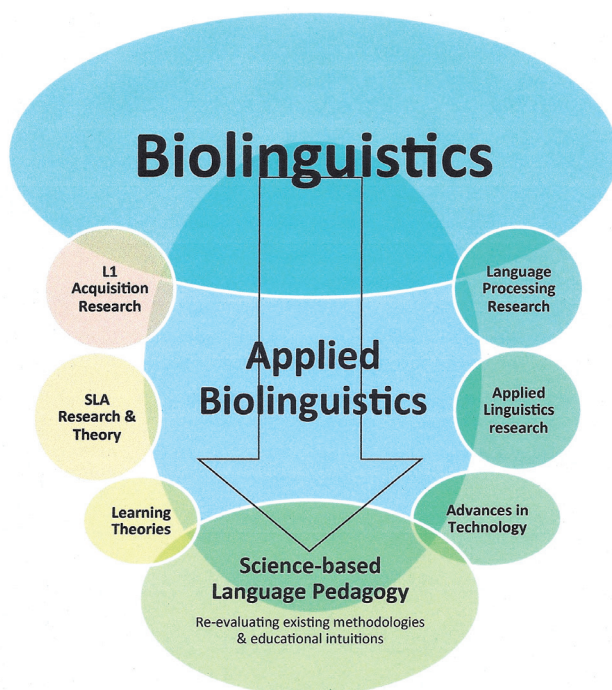


Fig. 1. Esquema del campo “Applied Biolinguistics”
propuesto por Sanz y Labruyère (2013)

ta, damos prioridad a la biolingüística frente a otras disciplinas, porque la biolingüística explora la naturaleza de las computaciones lingüísticas y trata seriamente el problema de la diversidad/universalidad del lenguaje, algo de primordial importancia a la hora de aprender y enseñar una segunda lengua. ¿Qué significa esto? Por un lado, las lenguas son todas lo suficientemente distintas entre sí como para no ser inteligibles mutuamente sin estudio. Por otro, todas las lenguas conocidas son ejemplos de una sola, la lengua humana, y básicamente se estructuran de la misma forma. ¿Cómo conciliar estas dos realidades? La biolingüística estudia las estructuras abstractas que dan cuenta de las similitudes, de la estructura universal. Por otro lado, se plantea dónde radican las diferencias, qué aspectos de los rasgos gramaticales pueden diferir entre lenguas. Se preocupa por tanto de las interfases entre las construcciones del lenguaje y los sistemas conceptual-intensional y articulatorio-motor, y define con precisión las propiedades de los rasgos en cada lengua en particular. Además, estudia la evolución de la lengua humana en busca de claves para entender su implantación en la mente-cerebro. En Sanz y Labruyère (2013), proponemos que un campo como la Biolingüística Aplicada serviría para dotar a la enseñanza de lenguas de nuevos cimientos, muy distintos a los que imperan en la actualidad.

2. Minimismo para profesores de lenguas

Es cierto que el lenguaje se utiliza para comunicarse, y que el principal objetivo de alguien que aprenda una lengua es comunicarse en ella. Sin embargo, es muy poco probable que la comunicación fuese el motor que impulsó la evolución del lenguaje en nuestra especie. Por lo tanto, sus características formales, cruciales a la hora de aprender una lengua, han de buscarse en respuesta a otros factores (Berwick y Chomsky 2011). En contraste con esta conclusión, los métodos en boga para enseñar lenguas se apoyan en la intuición de que es la comunicación la que lleva a los humanos a desarrollar una lengua. Esta premisa, aunque parcialmente cierta, resulta insuficiente pues, si bien el lenguaje *se usa para* comunicarse, consiste en un código formal que tiene propiedades independientes de las necesidades de la comunicación y del mundo real y que debe ser asimilado si se quiere dominar una segunda lengua. Las personas pueden comunicarse a muchos niveles, y no es necesario crear oraciones gramaticalmente correctas para transmitir un mensaje. Sin embargo, lograr que los estudiantes se comuniquen en esas condiciones no es un objetivo responsable para los docentes. El objetivo del aprendizaje y de la enseñanza debería ser la comunicación fluida a través de un dominio de los mecanismos formales de formación de oraciones.

Sanz e Igoa (2012) llaman la atención sobre la necesidad de distinguir entre los conceptos de lengua-I y lengua-E propuestos tradicionalmente por Chomsky. La “I” de Lengua-I hace referencia a los términos “interno”, “intensional”, mientras que la “E” de lengua-E significa “externa”, “extensional”. En otras palabras, la lengua-I contiene las “recetas del lenguaje”, en palabras de Baker (2001) (lo que permite a un hablante generar nuevas oraciones con unos ingredientes determinados), mientras que la lengua-E es el resultado visible de la aplicación de los mecanismos y rasgos abstractos de la lengua-I en cada una de las lenguas humanas. Como explica Baker (2001), si decimos de un libro que está escrito en inglés, queremos decir que todas las oraciones en él contenidas son ejemplos de oraciones de esa lengua humana llamada inglés. La palabra “inglés” está usada en este caso en el sentido de lengua-E. En cambio, si decimos de alguien que “habla inglés”, no queremos decir que en su mente estén contenidas todas las oraciones del inglés (una imposibilidad, ya que las oraciones de una lengua son infinitas), y ni siquiera que contenga solo ejemplos del inglés, sino que la persona posee las recetas lingüísticas adecuadas para generar oraciones de la lengua inglesa y para identificar las combinaciones de palabras que no son posibles en esa lengua. La palabra “inglés” en este caso se usa con el sentido de lengua-I.

Si preguntamos a un profesor de lenguas cuáles son las unidades del lenguaje, seguramente contestará las palabras, las oraciones. Si le hacemos la misma pregunta a un lingüista, responderá que las unidades básicas de la gramática son las categorías funcionales y sus rasgos.² En las clases de lengua, el énfasis es en lo que se ve y se oye en forma de oraciones (la lengua-E). Sin embargo, el conocimiento del nativo que es capaz de generar esas oraciones y de distinguir intuitivamente cuáles son posibles y cuáles no dista mucho de consistir en un listado de oraciones. Como venimos diciendo, los nativos poseen una serie de rasgos y mecanismos que les permiten crear un número infinito de oraciones (la lengua-I). El objetivo final de la enseñanza de una L2 es conseguir que el aprendiz obtenga ese conocimiento. Se puede llegar a ese conocimiento a través de un análisis de las construcciones tal como aparecen en el lenguaje articulado, pero, como venimos defendiendo a lo largo de estas páginas, un énfasis exclusivo en estas propiedades visibles es un camino indirecto y, en algunos casos, contraproducente.

El modo tradicional de enfocar el estudio de las lenguas asume que la gramática es la encargada de realizar operaciones sobre las palabras. El modo minimista, en cambio, consiste en ver las oraciones como el resultado de combinar rasgos funcionales, que son cotejados visiblemente por piezas léxicas que contienen los mismos rasgos. Como ejemplo, la razón por la que una oración como **María es cansada* no es gramatical no es que *cansada* se refiera a un estado temporal, como se suele explicar en los libros de texto al uso, sino que este adjetivo, por indicar un cambio de estado, posee el rasgo [+perfectivo], y en cambio la cópula *ser* posee el rasgo aspectual [-perfectivo]. Por esta razón, el adjetivo *cansada* no está capacitado para cotejar ese rasgo funcional del aspecto de esta cópula verbal. Se da la coincidencia de que los adjetivos de cambio de estado a menudo se refieren a estados que pueden cambiar de nuevo, es decir, que son temporales, y por eso percibimos el espejismo gramatical de que lo que define a *cansada* es designar algo temporal. Sin embargo, una rápida mirada a otros cambios de estado como los expresados con *muerto*, *decolorado*, etc., nos indica claramente que no se trata de la temporalidad o permanencia del estado lo determinante para que un nativo lo utilice con una u otra cópula (*ser* o *estar*), sino el rasgo [+perfectivo] que contienen los cambios de estado por definición. En otras palabras, “temporal” o “permanente” no son términos técnicos de la semántica, sino

2 Una explicación detallada de los postulados de la lingüística teórica excede las posibilidades de este ensayo. Dirigimos al lector a los libros introductorios que se especifican en las Referencias: Baltin y Collins 2001, Adger 2003, Carnie 2006, Haegeman 2006.

interpretaciones que los hablantes hacen de una oración a la vista de su conocimiento del mundo. Sin embargo, [+/-perfectivo] sí es un rasgo semántico/sintáctico común a todas las lenguas humanas. A su vez, la cópula *ser* en una oración coteja el rasgo [-perfectivo] de la categoría funcional Sintagma Aspecto de esa oración en particular.

En resumen, la parte fundamental de la interfase sintaxis/semántica se produce al nivel de lenguaje-I, un nivel de abstracción más allá de la oración. A este nivel, la oración se divide en un componente funcional y un componente léxico. El funcional acarrea los rasgos formales de esa derivación en concreto (por ejemplo, si la derivación tendrá tiempo pasado o presente, si será presentada como perfectiva o no, si los constituyentes serán específicos o no, etc.); es decir, se compone de una serie de sintagmas funcionales que contienen las especificaciones para cada derivación en particular de entre las opciones de la gramática. Una vez que esos rasgos han sido determinados, las piezas léxicas que ayudarán a materializar esas propiedades en una oración audible tendrán que adaptarse a ellas. Así, si el Sintagma Tiempo determina que la construcción está en pasado y en tercera persona y el Sintagma Aspecto especifica que es perfectiva, la forma del verbo en particular (tomemos por ejemplo el verbo *jugar*), deberá llevar los morfemas pertinentes para poder ocupar esos sintagmas funcionales: *jugó*. De otra forma, la derivación resultaría agramatical.

Sin embargo, existe la fuerte tentación de tomar la interpretación final de una oración como la causa de sus propiedades formales. En el ejemplo anterior, la tentación es la de partir de la intuición de que *cansado* se refiere a un estado temporal y convertir eso en la propiedad semántica que le permite o le obliga a aparecer con *estar*. Y viceversa, dotar a *estar* con la supuesta propiedad de que solo puede aparecer con estados temporales. Es más: aunque pareciera que la oposición *ser/estar* es una peculiaridad del castellano de la que carecen otras lenguas, por ejemplo, lo cierto es que la oposición [+perfectivo]/[-perfectivo] en la que se basa es universal y visible en todas las lenguas de una u otra forma. En el español, esta oposición no solo es responsable del comportamiento de las dos cópulas, sino que subyace a otros fenómenos, como la oposición pretérito-imperfecto, el uso del clítico *se* en muchas ocasiones, etc.

De ilusiones gramaticales como esta están llenos nuestros libros de texto. Entender la gramática desde el plano más abstracto de los rasgos supondría un camino más corto para pasar del conocimiento gramatical de la L1 que todo hablante posee a adquirir las peculiaridades del sistema gramatical de la L2.

Los estudiantes de lengua a menudo poseen conocimientos conscientes de la

“gramática” de una lengua por las explicaciones recibidas en clase, pero esta noción de gramática difiere de la gramática entendida en el sentido que le estoy dando en este artículo: como los mecanismos que permiten combinar rasgos universales que se encuentran en el componente funcional de una oración. Por tanto, el debate entre los defensores y detractores de la enseñanza explícita de la gramática en el aula debería incluir, en nuestra opinión, una discusión previa sobre la definición de la propia noción de gramática.

3. La correspondencia forma/significado

En la sección anterior hemos presentado la interfase sintaxis/semántica en un plano abstracto del conocimiento de los hablantes previo a las palabras. Sin embargo, es indudable que procesamos el significado de las oraciones a partir de las palabras que las forman. La parte del significado que emerge más notablemente en la forma final de una oración es aquella que se refiere a las propiedades temáticas entre los constituyentes (quién es el agente, el paciente, etc.). Estas relaciones temáticas ayudan a procesar la oración en sí en un primer pase (Townsend y Bever 2001, Bever 2012), pues la persona que oye una oración debe establecer quién hace qué a quién. El orden de las palabras o las marcas de caso pueden ayudar a predecir si un constituyente es el agente o el paciente de una oración, y a saber si es el sujeto o el objeto. Esto constituye una interpretación semántica básica.

Un principiante se aferra a las palabras de contenido sin interpretar del todo las marcas funcionales, y desarrolla estrategias basadas en esas relaciones temáticas, como asumir—al igual que los nativos, por otra parte—que el primer nombre que se encuentre será el sujeto agente de la oración (VanPatten 1996, 2003, 2004a, 2004b). En otras palabras, establecer las relaciones temáticas es una estrategia de comprensión útil, tanto para nativos en su L1 como para principiantes en una L2. Pero un procesamiento completo de la oración requiere del conocimiento del componente funcional, es decir, de las marcas formales de la gramática. Lo que es más importante, son esas marcas funcionales las que se necesitan para una producción correcta. Pasar de un mensaje a una oración requiere la construcción del componente funcional al tiempo que la elección correcta de palabras. El conocido fenómeno de entender más de lo que se puede producir en niveles principiantes e intermedio-bajos se origina por esta dicotomía entre lo que se puede extraer de las palabras de contenido (solo un significado aproximado de la oración) por oposición al papel que cumplen las categorías funcionales (que permiten establecer todos los matices y además crear ora-

ciones nuevas).

La gramática descriptiva que aparece en los libros de texto y a la que ya nos hemos referido arriba es la que llamamos “gramática-E”, y suele enfatizar las relaciones funcionales y temáticas entre los constituyentes y el verbo. Sin embargo, resulta insuficiente tanto para una comprensión exacta como para la producción, pues a menudo se queda en estrategias de procesamiento superficiales que solo permiten acceder a una parte de la semántica, y a menudo dan lugar a interpretaciones erróneas (VanPatten 1996, 2003).

Para recapitular, las oraciones son la realización fonológica de una computación abstracta. Esta computación tiene las propiedades que tiene por los requisitos del sistema conceptual-intensional en el que se asienta. Si los profesores de lenguas comprenden esta realidad, entenderán algunas cuestiones importantes para la enseñanza de segundas lenguas, a saber: que los rasgos lingüísticos y los mecanismos que los manejan son limitados y predecibles, pues gozan de una coherencia interna en las lenguas humanas. Por otro lado, que las diferencias observables entre las lenguas no son tan profundas como parecen. La gramática-E puede serlo, pero todas las lenguas responden a los mismos principios y estos son elegantes.

La teoría minimista del momento asume que la variación entre lenguas se debe a los rasgos de las categorías funcionales del léxico (Baker 2008a, 2008b, Birebauer 2008, Eguren 2012). Estos rasgos pueden ser puramente formales (sintácticos) o formales pero interpretables (con alguna conexión con la semántica). Para poner un ejemplo de la gramática del español, la concordancia de género entre determinante y nombre, por ejemplo, es puramente sintáctica, mientras que la concordancia de persona entre el sujeto y el verbo (Mancini *et al.* 2013) o los morfemas de tiempo y aspecto en el verbo son al mismo tiempo formales y semánticos. Son estos rasgos los responsables de las agramaticalidades en una lengua.

Las diferencias entre las lenguas se pueden explicar con referencia a opciones paramétricas en la importancia que cada lengua concede a un rasgo determinado. Por ejemplo, el rasgo de aspecto al que nos hemos referido antes estaría presente en todas las lenguas, pero en algunas sería fuerte y en otras débil, pasando a causar más o menos efectos visibles. La gramática de cada lengua consistiría en una equilibrada combinación de la fuerza de los diferentes rasgos: unas lenguas marcan el caso explícitamente y otras no, pero el comportamiento sintáctico de los constituyentes de una oración puede denotar los efectos del caso indirectamente. Unas lenguas marcan el aspecto a través de morfemas en sus verbos y otras no, pero los efectos del as-

pecto quedarán patentes de otras formas en esas lenguas que no lo marcan mediante morfemas.

A la vista de todo lo anterior, queda patente que el componente funcional de las oraciones es fundamental, pero es precisamente lo primero que los aprendices omiten en su producción. Por tanto, los materiales de enseñanza deberían ser diseñados teniendo en cuenta esta realidad. Debemos realizar esfuerzos para profundizar en las dificultades de los estudiantes, que dependen en gran parte de las características de su lengua nativa, analizadas con rigor y en contraste con las de la lengua meta. Las necesidades comunicativas del estudiante no deberían ser la preocupación exclusiva de materiales y profesores. Es preciso tener en cuenta las conexiones entre las construcciones que se derivan de un mismo rasgo, los efectos de los distintos rasgos en la gramaticalidad o agramaticalidad de una oración, etc. El conocimiento de los rasgos también nos permite predecir errores y evaluar el peso que cada uno de ellos puede tener en el aprendizaje, las posibilidades de fosilización de cada construcción, y un sinfín de cosas más que resultan relevantes para enseñar una lengua con eficacia.

4. Lingüística en la capacitación de profesores

Entre los profesionales de la enseñanza de lenguas es frecuente el sentimiento de escepticismo ante la posibilidad de tender el necesario puente entre el campo teórico de la lingüística y el práctico de la enseñanza. Sin embargo, ya en 1966, Chomsky afirmaba:

“There are certain tendencies and developments within linguistics and psychology that may have some potential impact on the teaching of language. I think these can be usefully summarized under four main headings: the creative aspect of language use, the abstractness of linguistic representation, the universality of underlying linguistic structure, and the role of intrinsic organization in cognitive processes. [...]” (Chomsky 1966)

No obstante, Chomsky concluía esa cita con un comentario pesimista: *“Still, it is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a ‘technology’ of language teaching.”* Más de cuarenta años han transcurrido desde esta cita. Entonces, el campo de la psicolingüística era incipiente. Los avances en cuanto a la naturaleza de las representaciones lingüísticas, la recursión (el aspecto creativo del lenguaje), y el cono-

cimiento sobre universales lingüísticos a los que se refería Chomsky nos colocan más cerca que nunca de poder tender ese puente. En mi opinión, en las fechas en que nos encontramos no es posible seguir ignorando que los avances en estas disciplinas han sido sustanciosos y que deben utilizarse en la constante búsqueda de mejores métodos de enseñanza. Por tanto, nos parece fundamental que los estudiosos de biolingüística comiencen a analizar la vasta literatura en este campo con vistas a detectar aquellos puntos que sean implementables en el aula de lenguas. Asimismo, es esencial que la formación de profesores de lenguas incluya nociones lingüísticas que les permitan trascender las oraciones y pasar a comprender las razones de la gramaticalidad o agramaticalidad de las mismas. Los profesores y estudiantes de lenguas deberían hacerse preguntas como:

- ¿Qué sabemos sobre la estructura de las lenguas humanas?
- ¿Qué sabemos sobre la forma en que la gente procesa y aprende el lenguaje?

Trivializar estos asuntos e iniciar el estudio de una lengua asumiendo que es completamente distinta a la nativa es situar al estudiante en un largo camino con muchas probabilidades de fracaso, o al menos de fracasos parciales: fosilización, falta de fluidez, y el peor de todos, el abandono.

REFERENCIAS

- Adger, David. 2003. *Core Syntax. A Minimalist Approach*. Oxford University Press.
- Baker, Mark. 2001. *The Atoms of Language. The Mind's Hidden Rules of Grammar*. New York: Basic Books.
- Baker, Mark. 2008a. *The Syntax of Agreement and Concord*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, Mark. 2008b. "The macroparameter in a microparametric world". En Biberauer (Ed.): 351-373.
- Baltin, Mark y Chris Collins (Eds.). 2001. *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Berwick, Robert and Noam Chomsky. 2011. "The Bilingual Program: The Current State of Its Evolution". En Di Sciullo and Boeckx (Eds.): 19-41.
- Bever, Thomas G. 2012. "Lessons from Psycholinguistics for Second Language Learning". En Sanz and Igoa (Eds.): 89-105.
- Biberauer, Theresa. 2008. (Ed.). *The Limits of Syntactic Variation*. Amsterdam: John

Benjamins.

Biberauer, Theresa. 2008. "Introduction". En Theresa Biberauer (Ed.): 1-72.

Boeckx, Cedric and Kleanthes K. Grohmann. 2007. "A Biolinguistics Manifesto". *Biolinguistics Journal*. 1(4), 1-8.

Carnie, Andrew. 2006. *Syntax: A Generative Introduction*. Second Edition. Wiley-Blackwell.

Chomsky, Noam. 1966. "Language theory and language teaching" En *Chomsky on democracy & education*. 2000. New York: Routledge Falmer: 348-355.

Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press.

Chomsky, Noam. 2005. "Three factors in language design". *Linguistic Inquiry* 36.1: 1-22.

Cook, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. London: Hodder Education.

Di Sciullo, Anna Maria and Cedric Boeckx (Eds.). 2011. *The Biolinguistic Enterprise. New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. Oxford University Press.

Eguren, Luis. 2012. "Parametric syntax: an overview". En Sanz and Igoa (Eds.): 53-87.

Gass, Susan M. and Larry Selinker. 2001. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. London: Lawrence Erlbaum.

Haegeman, Liliane. 2006. *Thinking Syntactically: A Guide to Argumentation and Analysis*. Wiley.

Jenkins, Lyle. 2000. *Biolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach*. Edinburgh: Pearson Education (2000 edition).

Krashen, Stephen D. 1997. *Foreign Language Education The Easy Way*. California: Language Education Associates.

Krashen, Stephen D. 2003. *Explorations in Language Acquisition and Use. The Taipei Lectures*. Portsmouth: Heinemann.

Krashen, Stephen D. En prensa. "The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis". www.sdkrashen.com

Larsen-Freeman, Diane and Michael H. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman.

- Mancini, Simona, Nicola Molinaro and Manuel Carreiras. 2013. "Anchoring Agreement". En Sanz et al (Eds.).
- Mendívil, Giró, José Luis. 2006. "Biolingüística : qué es, para qué sirve y cómo reconocerla." *Revista Española de Lingüística* 35/2 : 603-623.
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sanz, Montserrat. 2010. "Lessening fossilization in L2 acquisition: A matter of linguistic theory". Kobe City University of Foreign Studies. *Annals of Foreign Studies* 61.7: 47-69.
- Sanz, Montserrat. 2013. "Las ciencias del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas". Plenary talk at the I Jornadas de Formación de Profesores de Español. Hong Kong University. February 2013.
- Sanz, Montserrat and José Manuel Igoa. 2012. *Applying Language Science to Language Pedagogy. Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Language Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sanz, Montserrat, Itziar Laka and Michael K. Tanenhaus (Eds.). 2013. *Language Down the Garden Path: the Cognitive and Biological Basis for Linguistic Structures*. Oxford University Press.
- Sanz, Montserrat y Michael Labruyère. 2013. "Applied Biolinguistics: the future foundations of second and foreign language teaching". Ms. Kobe City University of Foreign Studies y AFPA-Limousine.
- Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: cambridge University Press.
- Townsend, David and Thomas G. Bever. 2001. *Sentence Comprehension. The interaction between habits and rules*. MIT Press.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, Bill. 2003. *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- VanPatten, Bill. 2004a. "Input Processing in second language acquisition". En VanPatten (Ed.): 5-31.
- VanPatten, Bill (Ed.). 2004b. *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

